

La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina - IPECAL

Cuesta Moreno, Oscar Julián

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cuesta Moreno, O. J. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina - IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63818-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL

The Training of Social Researchers from Critical Hermeneutics Paradigm: An Analysis to the Proposal del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina– IPECAL.

Por: Óscar Julián Cuesta Moreno¹.

Recibido: octubre de 2017 Revisado: enero de 2018 Aceptado: marzo de 2018

Resumen.

La formación propuesta por el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (IPECAL) se organiza desde la construcción de preguntas, el aprender a escuchar, los círculos de reflexión y la didactobiografía, todos estos dispositivos articulados permanentemente para que el estudiante logre romper sentidos anquilosados que predeterminan su relación con la realidad. Igualmente, esta propuesta de formación se orienta a lograr que el investigador construya un ángulo de mirada que abstraiga un campo emocional y una necesidad de conocimiento densificada por una colocación ético-política que le permita una lectura de coyuntura, para la formulación de proyectos desde lo posible.

Palabras clave. Epistemología del presente potencial; formación de investigadores; didáctica no parametral; didactobiografía; sujeto y subjetividad.

Abstract.

The training proposed by the del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) is organized from the construction of questions, the fact of learning to listen, the circles of reflection, and didactobiography. All of these devices are articulated permanently so that the student will be able to break obsolete senses, which predetermine their relationship with reality. Likewise, this proposal for training is geared to make the researcher construct an angle of vision, which abstracts an emotional field and a need for knowledge densified by ethical-political positioning, which allows a reading of the situation, for the formulation of projects from whatever is possible.

Keywords. Epistemology of the Current Potential; Research Training; Non-Parametric Didactics; Didactobiography; and Subject and Subjectivity.

¹Profesor del
Departamento de
Formación de la Facultad
de Educación de la
Pontificia Universidad
Javeriana. Doctor en
Conocimiento y cultura
en América Latina
Perfil scholar:
<https://scholar.google.es/citations?user=VeVBlzAAAAAJ&hl=es>
ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>
Contacto:
oscarjuliancuesta@gmail.com

Introducción

La lógica de pensar-actuar del mundo occidental se ha impuesto en América Latina no sólo con la violencia física que padecieron (y aún padecen) los indígenas y africanos esclavizados, sino que ha logrado su cometido de una manera sinuosa: instituciones sociales que no sólo existen en estatutos organizacionales, sino que se han inculcado en la propia constitución ontológica de los sujetos, es decir, orientan los hilos de su subjetividad, muchas veces de manera inadvertida.

Un buen ejemplo de esto es la ciencia: lo que se denomina ciencia es una forma ser-saber-hacer que determina las condiciones de aceptabilidad del conocimiento. Sin embargo, es una forma posible entre otras formas (otras epistemes), pero que por condiciones históricas se ha impuesto en los últimos siglos como la única válida, logrando que las otras formas de conocer sean entendidas como inexistentes o inválidas, lo que Sousa Santos (2010) llama sociología de las ausencias.

La condición hegemónica de producir conocimiento a la manera de las ciencias es difícil de romper toda vez que es una institución socialmente incorporada en la subjetividad, valga decir, está encarnada, en consecuencia sus lógicas, principios y métodos son percibidos como necesarios, casi que naturales, por lo que lo que los investigadores piensan-hacen desde una matriz que organiza sus preguntas, teorías y diagnósticos desde principios predefinidos que operan, muchas veces, de forma inconsciente.

Formar investigadores sociales que puedan romper la reproducción de la lógica hegemónica de producir conocimiento no es, en consecuencia, un reto fácil de asumir, ya que implica demostrar que la forma de pensar-actuar de la ciencia responde a una episteme que se ha impuesto globalmente, no sólo por sus bondades, sino de forma violenta (tanto física como simbólicamente) y que se ha

naturalizado a través de procesos de enculturación como los acaecidos, entre otros, en los posgrados de las universidades tradicionales (Cuesta, 2010).

Formar sujetos que puedan dar cuenta de esto implica, pues, un ejercicio crítico en, por lo menos, tres niveles: a nivel institucional involucra problematizar las lógicas de formación que coadyuvan a reproducir la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y saber (Lander, 2000) toda vez que actúan como agentes de la colonialidad del poder (Quijano, 2000); en este caso, pasa por una revisión de los sentidos comunes que organizan la formación de investigadores en la universidad contemporánea.

A nivel individual obliga a un ejercicio incomodo de profundizar y problematizar la conformación de su propia ontología, ya que las formas de pensar-actuar de la ciencia están encarnadas, haciendo que el investigador opere muchas veces de manera automática, pues los conceptos, preguntas y métodos que formula le resultan obvios y necesarios, toda vez que están instalados en su subjetividad y organizan la forma de ver el mundo y determinan su forma de ser en ese mundo (Cuesta, 2015). Así, formar investigadores sociales implicaría densos ejercicios de ruptura de hilos de sentidos que sostienen la subjetividad del científico, lo que implica un autoanálisis que lleve a objetivizar el sujeto que objetiviza, para que logre ver “la antropología inconsciente que él introduce en su práctica” (Bourdieu, 2003, p.163).

Estos dos niveles, de fondo, exigen una crítica a nivel global, dado que no pueden estar desprendidos de una denuncia permanente de la forma en que las relaciones de poder determinan estatus civilizatorios que homogenizan lo que por constitución ontológica es diverso: la condición humana. Así, la formación de investigadores deviene en comprender que la realización histórica de la organización social contemporánea es resultado de contingencias históricas, de pujas por el control, y por lo tanto abierta al cambio.

En consecuencia, la reflexión ética y compromiso político no pueden estar ausentes en la educación de investigadores, dado que la ética es la permanente sospecha de lo dado en rutinas moralizantes y lo político es la responsabilidad de construir futuros que cobijen un beneficio común.

Bajo este marco, este artículo expone una alternativa de formación de investigadores sociales en perspectiva crítico-hermenéutica y con conciencia histórica, para lo cual toma como referente la propuesta de los programas de posgrado del Instituto Pensamiento y Cultura para América Latina –Ipecal-, toda vez que procuran una crítica del anquilosamiento del pensamiento cuando este parte de una realidad dada, por lo que es necesario un rompimiento de parámetros que permitan encontrar sentido a la construcción de conocimiento en la transformación social (Quintar, 2006; Zemelman, 2005).

Metodología

El artículo expone los resultados de una investigación que analizó la propuesta de formación de investigadores sociales desarrollada en los programas de posgrado del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina –Ipecal-.

Para ello, revisó los contenidos de los módulos y del nivel propedéutico de dichos programas, así como los presupuestos epistemológicos y didácticos que orientan la propuesta.

Así mismo, se efectuó una revisión de la propuesta de formación ofrecida en los programas de posgrado del Instituto Pensamiento y Cultura para América Latina –Ipecal-, analizando los módulos de formación y el nivel propedéutico.

Además, se recurrió a la bibliografía que sostiene su propuesta a nivel epistemológico, particularmente la epistemología del presente potencial, y a nivel didáctico, fundamentalmente la didáctica no-parametral.

Resultados

Elementos nodales del proceso: la epistemología del presente potencial y la didáctica no parametral

La formación de investigadores sociales en Ipecal está dirigida, en líneas generales, a la construcción de un ángulo de mirada que permita al investigador establecer una relación consiente con la realidad para producir conocimiento socio histórico. Así, el ángulo de mirada puede ser definido como la explicitación de la colocación y perspectiva que tiene el sujeto en su deseo de conocer.

La construcción del ángulo de mirada tiene dos herramientas principales: la epistemología del presente potencial y la didáctica no parametral. La primera, es el esfuerzo volitivo y ético-político de construir una relación consciente desde la historicidad sociocultural del sujeto. La segunda, es un dispositivo didáctico que, a partir de la narración y la memoria, permite al sujeto problematizar y profundizar en su experiencia para dar cuenta de la configuración de su subjetividad como tejido de sentido y significado hilvanado intra e intersubjetivamente. La articulación de estas dos propuestas, que tienen como eje la recuperación del sujeto como constructor de realidades, permite al investigador en formación entender que la propuesta del Ipecal radica en la construcción de conocimiento social desde la historicidad de la experiencia, es decir, desde la conciencia histórica, ubicando y construyendo sentidos y no dando estos por dados.

Se trata de recuperar el sujeto como parte de una renovada lógica de producción de conocimiento:

La epistemología encuentra su más profunda significación (aún dentro del marco de la ciencia) en estimular la constitución de la conciencia histórica, pero enriquecer esta por la apropiación de la subjetividad del sujeto, en cuanto este ha ido, históricamente, ampliando sus horizontes de apropiación (Zemelman, 1994)

Es importante decir que el desarrollo del conocimiento no está diferenciado del desarrollo de la conciencia y autoconciencia del conocimiento, por lo que Zemelman (1994) defiende que, más que proponer una teoría del conocimiento, está proponiendo una teoría de la conciencia.

Para lograrlo, el estudiante de Ipecal realiza un proceso orientado al rompimiento de sus lógicas de pensamiento, dándose cuenta que la realidad que ve está pre-configurada por sistemas de creencias y sentidos comunes que la ponen dada o familiar de antemano. De lo que se trata, pues, es de darse cuenta de la relación que se ha establecido con la realidad, problematizando su lógica de pensamiento, e identificado más posibilidades a los significados establecidos en la mente.

El mundo que vemos, cómo lo nombramos y explicamos, está determinado por la forma en que nos relacionamos con él. ¿Soy consciente de cómo me relaciono? ¿De dónde vienen los sentidos y significados que determinan mi forma de estar en el mundo? Estas preguntas están intrínsecamente vinculadas a la construcción del ángulo de mirada.

Así, para darse y dar cuenta de su relación con la realidad, el investigador en formación realiza un permanente retorno sobre sí, pero que no se queda en él, ya que se da cuenta que su subjetividad es una construcción perfilada por sus relaciones con los otros (Filloux, 1996) y por su herencia biológica y cultural (Matura y Varela, 2003).

No es un proceso fácil, ya que, en palabras de Pozo (2003), se trata de ver los aprendizajes implícitos, es decir, aquellas estructuras inconscientes que determinan la forma de asimilar la realidad. Estos aprendizajes implícitos configuran representaciones desde las que interactuamos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Estas estructuras mentales buscan la regularidad, la certeza, por lo que nos llevan a ver el mundo como dado, pero es un proceso inconsciente. Diría Zemelman, son contenidos teóricos acumulados

que nos llevan a apresurar conclusiones de la realidad. De hecho, Zemelman, Pozo, Bachelard y otros autores coinciden en este llamado de atención: hasta el saber científico se encarna en nuestras mentes y se convierte en obstáculo del conocimiento en la medida que nos coloca la realidad anquilosada y consabida, impidiendo ver lo nuevo en ella.

Retomando a Pozo (2003), nos enfrentamos siempre a lo nuevo, pero nuestras estructuras mentales, nuestra mente encarnada, no permite distinguirlo, pues apresura la realidad: la coloca dada, la asumimos como verdad o consabida de antemano.

Una vez que el investigador empieza a hacer explícitos sus aprendizajes implícitos nunca deja de hacerlo, dado que la naturaleza de la mente es buscar lo consabido y recurrente para producir un mundo predecible y evitar la angustia de la incertidumbre. De allí que producir conocimiento es, diría Bachelard (2000), ir en contra de nuestras mentes, o parafraseando a Lakatos pensar encontrar de nuestras verdades.

De allí que la articulación de la epistemología del presente potencial y la didáctica no parametral permitan al investigador en formación dar cuenta de lo que lo configura a nivel corporal, emocional, social y cultural para tener herramientas que le permitan no inocular y congelar el sentido sino ver los sentidos posibles.

En el marco de esta lógica, la formación en Ipecal le permite al estudiante vivir un proceso didáctico y epistémico que empieza en la experiencia y busca lo categorial, para lograr así una permanente apertura de su mirada. Es decir, no se recurre de antemano a la teoría sino al sujeto. Se trata, pues, de problematizar esas explicaciones y afirmaciones sobre la realidad, ya sean formuladas por marcos teóricos de la tradición del campo disciplinar o de sentidos comunes aprendidos socialmente, y procurar no formular juicios de la realidad con

preposiciones predicativas.

La pregunta como dispositivo didáctico

Para lograr la ruptura de la lógica predicativa, el investigador descentra la certeza que le brinda lo consabido y privilegia la pregunta. Así, la pregunta no sólo expresa una solicitud de información, sino se convierte en un dispositivo de formación, toda vez que su construcción permite la problematización de lo dado y lleva al investigador a relacionar lo aparentemente desligado y desintegrar lo aparentemente unido.

La centralidad de la pregunta permite la apertura a la incertidumbre y la disolución de lo anquilosado, formulando una necesidad de conocimiento cimentada en el movimiento de la realidad y las posibilidades de transformación y no en los sentidos comunes hegemonizados y encarnados en el sujeto por las relaciones de poder social.

Dice Zemelman (2005) “la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta”, pues ésta lleva a que el sujeto busque colocarse frente a la realidad sin anticipar ninguna propiedad sobre ella.

Formar investigadores sociales implica intrínsecamente incentivar sujetos con deseos de saber y tal deseo se explicita en preguntas. Ahora bien, la pregunta tiene un potencial en varios niveles: por un lado, coadyuva en el ejercicio de darse y dar cuenta de su relación con la realidad y de cómo operan en su subjetividad matrices que producen un mundo dado de antemano.

Igualmente, la pregunta permite advertir lo posible porque inquiere sobre lo dado para advertir de lo dándose y lo por darse, brindándole al sujeto la apertura permanente sobre sí y el mundo. Por otro lado, la pregunta permite criticar la teoría, ubicar los conceptos que la sostienen, el lugar donde fue enunciada y la intención con que fue construida.

Estimular la pregunta ayuda al sujeto a no estar satisfecho con las explicaciones establecidas y le invitan a indagar desde una incertidumbre potencial, toda vez que reconoce que siempre habrá un umbral para lo nuevo.

La pregunta en la formación de investigadores estimula el pensamiento crítico, entendiendo este como la sospecha de los sentidos comunes que prefiguran la relación con la realidad y, por tanto, examinar la forma en que estos sentidos son contruidos y hegemonizados en relaciones de poder.

Incluso la construcción de preguntas ayuda al sujeto a una meta-reflexión de la misma pregunta: cuando inquiere sobre su intención y los supuestos o afirmaciones que la determinan (hacer preguntas a las preguntas). Ejercicio que ayudan al investigador a señalar esquemas que están condicionando su relación con la realidad y, en ese orden, a objetivar sus deseos de saber.

Así, el dispositivo de la pregunta permite al sujeto retornar en su subjetividad y verse como sujeto potencial, abierto a nuevas posibilidades, pues tiene elementos para romper tejidos anquilosados que lo determinaban inconscientemente y, desde allí, construir una relación con la realidad abierta a nuevos sentidos y significados. Ahora bien, el ejercicio de la pregunta es permanente, sobre todo de las preguntas que cuestionan la intención y los supuestos que determinan a las mismas preguntas, ya que la pregunta es un cincel que transgrede los objetos que se están dando por dados y que cimentan verdades que prefiguran la realidad, desconociendo su movimiento.

Estimular la pregunta en la formación de investigadores deviene en un sujeto que puede hacer una crítica ontológica de sí mismo (de cómo lo que sabe y quiere saber está determinado por procesos de enculturación) y, al mismo tiempo, efectúa una crítica epistemológica de la forma en que construye su relación con la realidad.

Aprender a escuchar como cimiento del pensamiento crítico

Para incentivar la construcción de preguntas que tengan esa intención, se recurre al dispositivo didáctico de la escucha, entendido como un ejercicio de problematizar los enunciados de los discursos propios y de los otros sujetos para sospechar de las afirmaciones que expresan, indagando por las certezas que los sostienen y los sentidos socioculturales que los organizan. En palabras de Lenkersdorf (2008), “al ponernos a escuchar iniciamos un proceso transformador de nosotros: queremos escuchar para averiguar cómo son ellos y por esta vía averiguamos quiénes somos nosotros” (p. 51).

Así, aprender a escuchar al otro se establece como una estrategia didáctico-epistémica que incentiva la pregunta y le permite al investigador en formación confrontar su propio lugar de enunciación. En efecto, el otro es entendido aquí como un sujeto que expresa una historicidad sociocultural diferente y, por tal razón, que interpreta y vive el mundo con variables de sentido y significado. En ese orden, cuando el investigador escucha al otro desde el lugar donde el otro enuncia su mundo, se obliga a dejar en paréntesis sus esquemas de interpretación dejando espacio para la construcción de preguntas que le permitan la comprensión de la diferencia que se le presenta. Igualmente, este ejercicio le ayuda a retornar en sí para problematizar los sentidos y significados que organizan su mundo. En últimas, aprender a escuchar no es más que una necesidad del otro para ampliar el sentido de la realidad y sospechar de la relación que mantenemos con ésta (Cuesta, 2015).

El círculo de reflexión: el encuentro con el otro para retornar en sí.

Ahora bien, los dispositivos didáctico-epistémicos de la pregunta y la escucha son desarrollados de manera permanente en los círculos de reflexión, que son otro dispositivo didáctico que puede ser

definido como un espacio de formación donde los sujetos construyen necesidad de conocimiento y cimentan su consciencia epistémica a partir de problematizar, articular y sintetizar experiencias y enunciados teóricos traídos por la subjetividad de cada participante.

El círculo de reflexión permite al investigador en formación lograr una suerte de desasosiego intelectual, que es un estado cognitivo-emocional para abrirse al pensamiento categorial (Zemelman, 2005), entendiendo este como un ejercicio de análisis, abstracción y síntesis que permiten la comprensión de las relaciones sociohistóricas desde la formulación de representaciones conceptuales abiertas a contenidos teóricos coherentes al movimiento de la realidad. Dicho desasosiego intelectual es más fácil lograrlo en el círculo de reflexión toda vez que es un dispositivo donde los participantes se integran con ese propósito: colocar sus experiencias y construir preguntas que ayuden a todos a retornar en sí mismos para identificar cómo su relación con la realidad está prefigurada por certezas que permanecen tácitas (muchas de ellas encarnadas por relaciones hegemónicas e inconscientes) y que impiden ver la complejidad de la realidad y su movimiento, lo que Zemelman (2005) llama pensar teórico, es decir, un pensamiento inoculado por enunciados predicativos que colocan una realidad consabida e impiden ver su movimiento.

Los círculos de reflexión, potencializados por la pregunta y la exigencia de articulación, son un dispositivo didáctico que ayuda a romper la realidad morfológica, congelada, propia del pensar teórico. En otras palabras, los círculos son espacios de encuentro intersubjetivo que coadyuvan a sospechar de los discursos predicativos, que atribuyen propiedades a la realidad, dado que problematizar las afirmaciones que el investigador hace sobre algo es un paso clave para ubicar los significados que están naturalizando la realidad y pre-condicionando su pensamiento.

Así, en los círculos de reflexión se articula permanentemente los dispositivos didácticos de la escucha y la pregunta, pues el encuentro con la densidad del otro tiene como base la atención de lo dicho por el otro para preguntarle sobre los supuestos que organizan su relación con la realidad y, de manera inversa, recibir preguntas que ayuden al sujeto a retornar y problematizar su propia relación.

La estrategia de retorno en mí mismo: la didactobiografía

Así como los círculos de reflexión permiten al investigador en formación retornar en sí mismo a partir del encuentro con los otros sujetos, la formación en Ipecal utiliza el dispositivo de la didactobiografía como plataforma individual que densifica la consciencia del sujeto a partir de constante retornos sobre los sentidos que hilvanan su propia subjetividad. De allí que la didactobiografía sea entendida como un ejercicio de escritura narrativa sobre experiencias significativas que han determinado la forma de ver y nombrar el mundo en cada sujeto.

La didactobiografía es un dispositivo para profundizar y problematizar los rasgos de la subjetividad desde comprender las experiencias (circunstancias y emociones) que hacen ser lo que el sujeto es. Entre otras, se suelen hacer preguntas de este tenor: ¿Qué sentí? ¿Con quién lo sentí? ¿Por qué nombro esa experiencia con este sentimiento? ¿Cómo lo recuerdo hoy? ¿De qué manera reaccionó hoy al vivir circunstancias similares?

Ahora bien, el círculo de reflexión, la pregunta y la escucha se articulan con la didactobiografía, dado que las narraciones de esta última se exponen en el círculo y las preguntas de los compañeros participantes permiten al estudiante ahondar en su experiencia y problematizar sentidos y significados anquilosados de su comprensión de los hechos y petrificados en su memoria. Así, la articulación

de los dispositivos didáctico-epistémicos permiten al investigador en formación darse y dar cuenta de cómo su relación con el mundo es producto de relaciones previas con los otros que, inconscientemente, van determinando su mirada, toda vez que establecen parámetros de interpretación cimentados en entramados socioculturales.

Las problematizaciones de las descripciones y afirmaciones escritas en la didactobiografía le permiten al estudiante analizar de qué forma su relación con la realidad está configurada por creencias y supuestos que le llevan a verla de una manera determinada, naturalizada. Es decir que, con este ejercicio, el investigador puede comprender con su propia experiencia lo dicho por los autores: problematizar la didactobiografía le permite experimentar la develación de los parámetros o estructuras de asimilación de la realidad (Piaget, 1969) y entender cómo su mundo es resultado de significados construidos en relaciones intersubjetivas en el marco de entramados culturales (Vygotsky, 1981).

En la didactobiografía se va al pasado, desde el presente, para entender el presente. Es decir, es una estrategia que materializa la epistemología del presente potencial: permite problematizar la manera en que los procesos de enculturación y los límites biológicos de la mente condicionan la forma de ver el mundo para ver que las cosas pueden ser vista de otra manera y, en esa medida, pueden tener otros nombres y necesitan otras explicaciones.

No obstante, las narraciones de la didactobiografía pueden quedarse en la anécdota sino son tensionadas con las otras personas: “no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí” (Filloux, 1996, p.37). De allí la articulación permanente de los dispositivos didáctico-epistémicos de la escucha, el círculo de reflexión y la pregunta en el proceso de formación del investigador.

En efecto, al exponerse el sujeto en el círculo de reflexión, al explicitar su experiencia, los otros le interpelan, sospechan de sus explicaciones y afirmaciones, ayudándole a darse cuenta de cimientos inconscientes de su propia subjetividad. El círculo, la pregunta y la escucha le obsequian al estudiante otras colocaciones, otras grillas de interpretación, permitiéndole ver las cosas de otra forma o ver lo que estaba ahí pero no había visto.

Sin embargo, no es fácil retornar en sí con ayuda de los otros. Si bien Zemelman y otros invitan a la incertidumbre, romper las certezas y los supuestos que sostienen los significados del mundo es muy incómodo. Como dice Pichon-Revière (2008), la ruptura del esquema provoca ansiedad por la pérdida de ciertos puntos referenciales y la necesidad de establecer unos distintos.

El retorno en sí que hace el investigador en formación a partir de los dispositivos didáctico-epistémicos y, particularmente de la didactobiografía, le permiten hacer una suerte de ontología histórica de sí mismo, coadyuvándole a tomar consciencia de sus disposiciones (Bourdieu, 2003) y poder dar cuenta de la forma en que se relaciona con el mundo, haciendo cada vez más explícito su ángulo de mirada como investigador.

Estar-siendo en el mundo: ubicando marcas vitales, marca fundante y afectación estructurante

El proceso de la didactobiografía tiene el sentido de develar las marcas vitales de experiencia, es decir, experiencias significativas que determinan ciertos esquemas de asimilación de la realidad, configurando formas de relacionarse con los otros, consigo mismo y el mundo.

Estas marcas vitales entretejen un campo emocional que, al mismo tiempo, hilvana significados contruidos en marcos culturales. Así, las emociones que causan estas experiencias y el recuerdo que se tiene de ellas está entretejido por

parámetros culturales, determinando la forma en que se recuerda, nombra y se le da sentido y significado. Acá el parámetro cultural es definido como una organización de significados y sentidos que determinan la relación e interpretación que el sujeto mantiene con la realidad y que son aprendidos por procesos de enculturación social pero que operan de manera inconsciente. Ejemplos de ello es el llamado sentido común, los prejuicios y estereotipos.

Las lecturas, problematizaciones y retornos en la didactobiografía permiten develar los sentidos y significados de estas experiencias. Estos significados y sentidos están ocultos en los supuestos establecidos por los sistemas de creencias, pero para hacerlos explícitos se pueden problematizar sus manifestaciones en las formas de hablar, actuar, pensar que el sujeto tiene en ciertas circunstancias o frente a instituciones o personas.

Para comprender cómo estas experiencias pasadas determinaban conductas y formas de estar-siendo del sujeto hoy, es pertinente recuperar la Teoría del vínculo. En efecto, esta brinda elementos para entender que los vínculos que hemos generado en nuestra historia de vida se internalizan y “ese vínculo interno es el que es reactivado posteriormente por circunstancias externas, el que pone en movimiento un viejo sistema de reacción” (Pichon-Revière, 2008, p 102).

En pocas palabras, el vínculo es una relación particular con un objeto, de la que resulta una conducta más o menos fija con el objeto (pauta de conducta que se tiende a repetir más o menos automáticamente). Así, la conducta es lo visible del vínculo: lo que digo de los otros, de mí mismo, sirve para indagar objetos inconscientes. De allí la necesidad de hacer preguntas a cómo actuamos, hablamos, hacemos, pues son expresiones de los vínculos que nos estructuran inconscientemente.

Estas formas visibles (las formas de actuar, afirmar, pensar) están configuradas por sistemas de

creencias que, al problematizarlos, permite develarlos. Siguiendo a Pozo (2003):

Hacer consciente esa relación epistémica (creo, recuerdo, siento, olvido, conozco, ignoro) nos ayuda a reconstruir no sólo el contenido de esa representación (el trozo o contexto del mundo a que se refiere) sino también la propia representación en sí, que de esta forma se convierte en objeto de conocimiento, o si se quiere de autorreferencia... No vemos el mundo sino nuestra propia visión del mundo (p.154)

Lo cultural da densidad a las representaciones que nos hacemos. De este modo, la adquisición de conocimiento es una dinámica cultural, pues, ésta establece el sistema de representaciones y de intercambio de representaciones (no solo brindan el contenido, sino la estructura de la representación). En ese marco, el investigador en formación debe empezar a tensionar sus sistemas inconscientes de representación cultural –o, en palabras de Bachelard (2000), pensar en contra de nuestras mentes–, pues estos esquemas (o parámetros culturales) llevan a naturalizar el mundo: nuestra representación se convierte en lo normal, en lo real.

Algunos autores llaman a este proceso realismo ingenuo o epistemología intuitiva, es decir, poner los objetos como dados, obvios o naturales. Producir conocimiento, investigar, comenzaría con ver esos supuestos y romperlos. En esa línea, el ejercicio de formación en Ipecal tiene ese horizonte. No obstante, dado que la propuesta ético-política de formación propende por la recuperación del sujeto, el ejercicio crítico de disgregar los sentidos naturalizados no sólo se hace con una intención epistemológica de construir objetos de estudio, sino que tiene un sentido potencial en la subjetividad: abre y densifica la construcción de la marca fundante y la afectación estructurante.

La primera, la marca fundante, es la construcción de una representación conceptual que abstrae y organiza las marcas vitales de experiencia narradas

y problematizadas en la didactobiografía. La segunda, la afectación estructurante, es la construcción de una representación conceptual que sintetiza la problematización y articulación de la marca fundante, por lo que tiene un mayor nivel de abstracción. En estas construcciones se expresa la develación de la mente encarnada que organiza la mirada del investigador, que le lleva a ver el mundo como lo ve, nombra y explica, pero aún más le permite empezar a configurar un ángulo de mirada desde un anclaje cognitivo-emocional que oriente el sentido de su necesidad de conocimiento.

Acá es importante reiterar que “El investigador en el campo científico debe estar capacitado para no ser víctima de su ideología o de sus pensamientos previos para poder corregir su esquema referencial” (Pichon-Revéire, 2008, p.104). En ese orden de ideas, el investigador debe estar permanentemente en desasosiego intelectual, para poder estar sospechando de los contenidos encarnados que van convirtiendo la realidad en objeto dado. Se trata de nunca estar satisfecho con las explicaciones que tengo para el mundo.

En últimas, con esta ruta formativa, el estudiante se da cuenta que sus formas de actuar son resultado de estructuras inconscientes que responden a experiencias que entretejían emociones y significados culturales. Problematizar esto le permite ver cómo las ideas de las generaciones anteriores se iban convirtiendo en sus propias creencias (Pozo, 2003). Que la forma en que representamos el mundo debe ser problematizada para construir conciencia de cómo producimos el mundo. Para ello, es pertinente insistir, es fundamental el encuentro con contenidos diferentes, como los que ofrece el encuentro con el otro y las otras culturas (otras formas de representación y producción de representaciones). Articulando a Pozo (2003) y Lenkersdorf (2008), al escuchar al otro desde donde habla el otro ampliamos nuestra forma de representación del mundo.

Si los sujetos solo habitan en las comunidades de sentido que comparten su forma de ver el mundo lo único que logran es reproducir una ontología consabida, facilitando la instalación ideológica que, como se ha visto a lo largo de la historia, puede devenir en la eliminación de la diferencia.

Descripción del proceso de la construcción de la afectación estructurante

La didactobiografía permite ubicar marcas vitales. La problematización de éstas y develar cómo configuran formas de ver y vivir el mundo, ayuda a construir otro contenido representacional de ellas, nombrándolas y significándolas explícitamente. Posteriormente, se ubican palabras clave en estas formas de nombrar y significar. Estas palabras clave son claves en la medida que dan cuenta de los síntomas de la experiencia del sujeto.

Al hacerle preguntas a las palabras y abrir sus morfologías, se advierte que estas son formas de nombrar que arrastran significados que han sido aprendidos en un momento, un lugar y a través de relaciones con otros sujetos, por lo que responden a creencias que permanecen ocultas y que colocan como dadas a las realidades que designaban.

Al articular las relaciones entre estas palabras se construye un campo emocional que entreteje las emociones de lo que se ha develado.

Aquí se hace un primer cierre de la construcción del ángulo de mirada. Este cierre consiste en nombrar la marca fundante con un par de palabras que articulan y contienen lo develado. Así, la marca fundante es una síntesis que arrastra la densidad emocional y los sentidos y significados de las marcas vitales.

La ubicación de la marca fundante permite darle otra densidad a la forma de actuar, hablar y pensar que el sujeto tiene en su relación con el mundo, pues han emergido significados inconscientes. Sin embargo, es pertinente hacer un llamado de

atención: no se puede dejar que lo construido se convirtiera en certeza. De hecho, diría Pozo (2003) esas representaciones explícitas pueden automatizarse y convertirse en implícitas, dado que pueden ocurrir que la marca fundante se convierta en explicación omnipresente, rutinaria, que genera una comodidad intelectual. Por ello, este primer cierre es aperturante, para que abra nuevas preguntas y no se quede con respuestas inmediatas.

En ese orden de ideas, se abre la marca fundante a partir de problematizarla, para lo cual se puede colocar en relación con dimensiones de la realidad social. Este ejercicio de colocar, en relación, la marca fundante a partir de preguntarse cómo opera en los otros, permite ubicar síntomas, es decir, manifestaciones o señales que ayudan a rastrear la marca fundante para objetivar la colocación del sujeto ante la realidad.

Para ello es imprescindible la problematización de las afirmaciones que el sujeto ha escrito en la construcción de la marca fundante. Esto siguiendo a Zemelman (1992) de “trabajar en el momento de la aprehensión-problemática con enunciados no atributivos de propiedades” (p.206). Las explicaciones o afirmaciones establecen una realidad morfológica, es decir, una realidad que ya tiene atributos y empieza a darse por dada.

Al ir haciendo este proceso, es decir, construyendo el campo de observación como una colocación consciente ante la realidad, estamos “construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos” (Zemelman, 2005).

Problematizar esas afirmaciones sobre la marca fundante permite reconfigurar las representaciones y lleva al investigador a darse cuenta de parámetros culturales más profundos, pues muchas de estas emociones se convierten en sentimientos con un alto grado de sentido cultural. Es decir, la forma de nombrar los sentimientos y darle significado no

responde a una biología universal, sino a formas adquiridas en la experiencia particular de cada sujeto en relación con los otros sujetos en un momento histórico específico. Ponerse en relación con la realidad social coadyuva a ver que

Adquirir conocimiento no supone inhibir representaciones, restar, sino más bien construir nuevas representaciones alternativas, multiplicar nuestras posibles relaciones con los objetos... pero también supone...hacerse consiente de esas múltiples representaciones o actitudes con respecto a los objetos, es decir, conocerlas (Pozo, 2003, p.144).

Es decir, entrar en relación y empezar a articular la marca fundante con realidades sociales ayuda a hacer explícitas las representaciones inconscientes (parámetros culturales), lo que me lleva a modificar su significado y configurar nuevas representaciones. Así, el proceso de develación no es suprimir esquemas de asimilación de la realidad, sino multiplicar e integrar nuevos esquemas, lo que va cambiando la actitud y la relación del sujeto con la realidad.

Diría Pozo (2003, p. 133) “la conciencia, en cuanto proceso de explicitación de las propias representaciones, es un proceso de aprendizaje constructivo que transforma las representaciones que ilumina, en la medida en que las relaciona con otras representaciones y de esta forma las redescubre”.

En el proceso se continúa dejando la auto-referenciación al seguir preguntándose cómo se relaciona la marca fundante con otras dimensiones de la realidad social. Por ejemplo, qué relación tiene la marca fundante con la vida cotidiana de los sujetos de un barrio con ingresos salariales bajos o con las mujeres si el estudiante es hombre.

El propósito de seguir haciendo relaciones entre la realidad social y la marca fundante es identificar cómo la marca fundante tiene relaciones que en apariencia o a primera vista no son evidentes.

Este poner en relación la marca fundante con varias dimensiones de la realidad social ayuda a complejizar la comprensión toda vez que “el mejor universo observable es aquel que contiene la mayor complejidad de relaciones con otros universos observables” (Zemelman, 1992, p.216). Para lo cual es importante ponerse en el momento histórico haciendo inclusiones de la realidad.

Al colocar en relación su marca fundante con dimensiones de la realidad social el investigador en formación encuentra que, como resultado de esta articulación, emergen nuevas palabras claves que expresan y organizan significados y emociones. El reto es articular estas palabras claves emergentes en las relaciones que se establecieron con la realidad social.

Así, el ejercicio consiste en ubicar articulaciones entre varias relaciones. Las palabras que articulan aspectos entre las relaciones se pueden transformar en conceptos. Diría Zemelman (1994) “los conceptos mediante los que percibimos y nos relacionamos intuitivamente con la realidad, en construcciones mediatizadoras y en ángulos de observación antes que en contenidos teóricos”.

En pocas palabras, articular los síntomas permite ubicar conceptos de experiencia, pues tienen la cualidad de reflejar la articulación de los niveles anteriores (apertura y cierre de las marcas vitales y apertura y cierre de la marca fundante). Estos términos se pueden denominar conceptos ordenadores y son los observables del campo de observación, dado que cada uno de estos conceptos se “circunscribe a una función delimitadora de campos articulados de observación” (Zemelman, 1992, p.212) y organizan las vinculaciones posibles entre los niveles del campo de observación construido.

Campo de observación puede ser entendido como la explicitación de un ángulo de mirada que me permite entrar en relación de manera consiente con la realidad para producir conocimiento socio

histórico.

Después articular las palabras claves emergentes en el ejercicio de relación entre la marca fundante y la realidad social se tienen conceptos ordenadores. La articulación de estos puede ser organizada mediante la formulación de una representación conceptual de mayor abstracción. La construcción de esta representación conceptual se denomina afectación estructurante.

En resumen, al problematizar y articular los conceptos ordenadores u observables, el investigador puede proponer una palabra que articulaba todo lo develado y construido denominada afectación estructurante, que da cuenta de su subjetividad y los significados que develó y construyó en el proceso (las descripciones, problematizaciones, síntesis y aperturas realizadas). Es una afectación estructurante porque abstrae un campo emocional y cimenta su relación con el mundo, es decir, da cuenta de los significados que perfilan su estar-siendo en el mundo y con los otros sujetos.

El proceso construido le permite al investigador en formación romper la relación que ha estructurado con la realidad, reconocer estructuras (aprendizajes implícitos, parámetros, sistemas de creencias) que median entre él y los objetos de la realidad. En este proceso se busca, en síntesis, romper lo dado (tanto teórico disciplinar como del sentido común) para así “delimitar campos de observación que no son definidos en términos de algún corpus conceptual preestablecido como teórico” (Zemelman, 1992, p.184).

Siguiendo a Zemelman (1992), para construir el campo de observación se debe “usar los conceptos enfatizando su función de construcción de observables” (p.197). Lo que implica pensar los conceptos “como organizadores de la relación con la realidad” (p.201) y así “cumple la función de nexo mediador” (p.213). Estos conceptos fueron seleccionados porque sirven “para organizar los

pilares de la aprehensión” (p.206).

Esta construcción del campo de observación da cuenta de lo señalado por Zemelman (1994):

La relación de conocimiento exige ser siempre construida, por cuanto el ángulo que se expresa en la relación se corresponde con un concepto dado de la realidad, y, por consiguiente, la naturaleza del problema en cuanto su mayor o menor riqueza para formular sus posibilidades de articulación con otras realidades.

En ese orden de ideas, construir el campo de observación da sentido y significado a la colocación que tiene el sujeto ante la realidad en la construcción de conocimiento en el marco de la formación como investigador social con perspectiva crítico-hermenéutica y con conciencia histórica. En pocas palabras, al nombrar la afectación estructurante se ubica conscientemente un pivote para organizar la mirada y desde allí problematizar la realidad. En palabras de Zemelman (2005), la afectación estructurante es “el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas”.

Actividades claves en la construcción de la afectación estructurante

En la formación en Ipecall la construcción del campo de observación es acompañada por actividades de organización del pensamiento. Para lo cual los investigadores en formación hacen lecturas y se les pide ubicar las ideas fuerza y las ideas secundarias de lo leído y realizar esquemas donde organizan tales ideas. La exigencia no es hacer exegesis del texto leído, sino mostrar la lógica de pensamiento con la que nosotros organizábamos nuestra lectura.

Así, paralelamente, se trabaja la construcción del campo de observación y la organización del pensamiento. Estos ejercicios de organización del pensamiento permiten tener elementos para construir el campo de observación, dado que la construcción del campo de observación es realizada a través de esquemas que organizan su

configuración.

En efecto, para la construcción del campo de observación se recurre a esquemas que permiten ver el grado de avance en la construcción y la forma de organizar lo construido. Estos esquemas tienen como dinámica avanzar en niveles de complejidad. En consecuencia, los esquemas plantean un primer nivel de complejidad, denominado marcas vitales, entendidas como las experiencias más significativas que han configurado la subjetividad del estudiante. En otro nivel, está la marca fundante, que implica la construcción de un mayor nivel de abstracción y por lo tanto arrastra y organiza a las marcas vitales. En el último nivel está la afectación estructurante, la cual tiene un mayor nivel de complejidad y abstracción, pues arrastra y organiza a la marca fundante y lo que ésta organiza de las marcas vitales.

La afectación estructurante es un concepto que organiza la mirada porque condensa el campo emocional y la abstracción cognitiva, dando sentido al conocimiento que se desea construir. En ese orden de ideas, la afectación estructurante es el pivote que determina la colocación, la lógica de pensamiento, para relacionarse con la realidad y construir conocimiento socio histórico.

Es importante decir que las narraciones presentes en las didactobiografía se realizan a lo largo de los módulos de formación posgradual en Ipecal, cada vez más enriquecidas por preguntas de los coordinadores y compañeros. Las narraciones presentes en la didactobiografía ayudan a tomar conciencia de las dinámicas que han determinado la forma de ser del sujeto, de cómo ha sido configurado como sujeto, de las predisposiciones que predeterminan su relación con la realidad y, en ese sentido, permiten ver la forma en que el pasado moldea el presente y determina el deseo de futuro. De allí que sea importante lograr una especificidad concreta de la experiencia, ubicando las palabras que tienen más carga emocional. Recordar con quiénes fue esa experiencia, cuándo,

en qué lugar, con qué palabras se narran, permite construir un esquema que no encubra la experiencia concreta de las marcas vitales.

Las exposiciones de los esquemas ante los otros permiten problematizar los sistemas de creencias que moldean el significado de las palabras que nombran a las marcas vitales. En otros términos, se trata de poner en duda las certezas sobre las palabras, pues hablan de lo vivido y empiezan a circular en la lógica de explicación del estudiante. Para ello, es importante hacerse preguntas utilizando la matriz epistémica, es decir, preguntas que permitan abrir las palabras y develar sus significados a partir de un sujeto en relación, una realidad concreta, una historicidad, una dialéctica articuladora y en clave de totalidad.

Después de formular preguntas que le permitan abrir las palabras de las marcas vitales y ver los sistemas de creencias que sostienen sus significados, el sujeto se da cuenta que éstos no responden a sentidos determinados por un diccionario, sino que son configurados por aprendizajes culturales a partir de relaciones que se han establecido con otras personas o instituciones. Además, que estos significados no están petrificados, sino que cambian según el contexto y, en ese sentido, que tienen posibilidad de ser resemantizados.

Un ejercicio para lograr esto es ubicar palabras clave en los enunciados y abrir sus significados con preguntas que permitieran ver la historicidad en las que han sido aprendidas, señalando en relación con quién, dónde, cómo se han aprendido. Además, cómo han mutado sus significados y usos para designar la realidad.

Esta es una síntesis del proceso: Narraciones sobre experiencias de vida plasmadas en la didactobiografía- ubicación de síntomas en dichas narraciones – preguntas a los síntomas – construcción de redes de síntomas – formulación de nombres a estas redes de síntomas (síndromes)- formulación de marcas vitales a partir de palabras

claves— preguntas a las marcas vitales (en el nivel experiencial, emocional y los significados y sistemas de creencias que los sostienen)- Ubicación de enunciados y palabras clave- preguntas sobre articulación – Ubicación de la marca fundante- Preguntas sobre significados, sistemas de creencias que sostiene el significado de la marca y relaciones para abrir la marca fundante —preguntas que articulen los enunciados resultantes de la apertura de la marca con las dimensiones de realidad social- ubicación de síntomas- articulación de síntomas- ubicación de conceptos ordenadores u observables- Construcción de la afectación estructurante como articulación de los observables.

Análisis de resultados

Consideraciones del proceso de formación de investigadores sociales en Ipecal

Es pertinente decir que el proceso no es rectilíneo y que si se ve de esa manera es porque tenemos muy arraigada una lógica de pensamiento lineal. Es fácil pensar que se pasa de la didactobiografía a los síntomas, de los síntomas a las marcas vitales, de éstas a la marca fundante y de ésta a la afectación estructurante. Ese pensamiento lineal, facilitador de certezas y comodidad cognitiva, puede generar angustias en el proceso, ya que precipita la meta: se desea llegar pronto al último punto.

Sin embargo, el proceso tiene más bien una lógica en espiral, pues de una construcción lograda se volvía a retornar a la construido, pero no era un retorno de 2 a 1, pues se retornaba con otro sentido, con otra intención, otras preguntas. Al retornar así, no retornamos al mismo lugar. Después de retornar, se vuelve a avanzar, pero el avance no es de 1 a 2, sino a otro lugar, porque trae otras posibilidades. Esa dinámica espiral puede generar ansiedad, pero en últimas ayuda a entender que la incertidumbre es una condición epistemológica, es decir, que más que un postulado teórico es una emocionalidad corporizada, que ayuda a no dar por dada la realidad sino a tener la capacidad de

ver su potencial.

A continuación se muestra cómo la construcción de la afectación estructurante es resultado de un proceso de formación integral, es decir, que es una construcción conectada con todo el proceso de formación en Ipecal.

El primer momento de la formación se da en el módulo del propedéutico. En este módulo se puede configurar la necesidad de reflexionar el quién, dónde y cuándo de la construcción del conocimiento, es decir, reconocer al sujeto como constructor de conocimiento en un lugar y tiempo determinado. Esto rompe con el afán moderno de los conocimientos universales, es decir, sin sujeto, tiempo y espacio. Esta necesidad se expresa en la construcción del campo de observación, pues la necesidad de conocimiento que se va a lograr desde la afectación estructurante habla del sujeto y su subjetividad en un momento y lugar concreto, en su mundo de la vida.

Hay dos lecturas del propedéutico pertinentes para esto: pensar teórico y pensar epistémico, de Zemelman y Aprender a escuchar de Lenkersdorf. La primera muestra que la pregunta no es qué nombre tiene la realidad sino qué posibles nombres puede tener. Esta idea es clave para abrir las palabras y los enunciados de las marcas vitales y la marca fundante. Además, recuerda que la construcción del campo de observación no responde a contenidos dados, que congelan la realidad, sino a un pensamiento categorial que tienen posibilidades de contenido. La segunda lectura, ayuda a mirar que la escucha responde a un proceso de rompimiento de parámetros resultado de atender desde colocarse en el sentido del que habla. Así, la escucha llena de responsabilidad, pues lo que dice el otro ayuda a romper los significados y ver los sistemas de creencias que los sostienen; además, se debe ser responsable para poder devolver a los compañeros con posibilidades de apertura, es decir, con preguntas que le permitan ampliar lo construido y ver lo que ellos están

dando por dado.

En el propedéutico se aprende que la construcción del conocimiento implica un compromiso ético-político, pues cuando se lee la realidad (me doy cuenta de ella y puedo dar cuenta de ella) inevitablemente se asume una postura: qué voy hacer o dejar de hacer, qué voy a decir o a callar. Ese compromiso ético-político se expresa en las decisiones de cierre y apertura que se hacen en el proceso, pues el sujeto determina que experiencias explorar, cómo nombrarlas qué preguntas hacer, etc.

En el primer módulo se continúa aprendiendo la importancia de la pregunta y la escucha. Sobre todo, escuchar desde dónde habla el otro y esto gatilla preguntas desde la curiosidad abierta y no desde la certeza. Esa dinámica es fundamental porque el círculo de reflexión exige un escuchar y preguntar con más herramientas, especialmente, con las categorías de la matriz epistémica (Subjetividad, Sujeto en relación, Realidad, Conciencia histórica, Potencia, Historicidad, Dialéctica como articulación). En efecto, es un reto escuchar para preguntar dónde está colocado el otro y devolver con preguntas que le permitan no sólo romper con lo que está dando por dado, sino que le permitan ampliar desde la matriz.

A lo largo del proceso se siguen rompiendo parámetros socioculturales. Ahora bien, el rompimiento de estos parámetros cada vez exige más, pues no sólo lleva a romper lógicas de pensamiento a nivel metodológico-investigativo, sino a tener conciencia de que el nombre que le asignamos a la realidad en la vida cotidiana expresa los sistemas de creencias presentes en la subjetividad. Mejor dicho, no sólo se descubren las certezas naturalizadas a nivel intelectual sino que las mismas emociones tienen una construcción cultural que debe ser problematizada.

En el segundo módulo se logra aprender que la cultura tiene una íntima relación con la creación

y negociación de significados que determinan la forma de mirar y narrar el mundo (las lecturas de Jerome Bruner brindan elementos para comprender esto). Esta cuestión lleva a tener más detalle en la construcción de la afectación estructurante, pues las palabras clave ubicadas, llenas de contenido emocional y sentido cognitivo, se problematizan con preguntas que permiten ver cómo sus significados responden a relaciones socioculturales.

En el tercer módulo se continúan ubicando afectaciones y cómo la condensación de esas afectaciones determina predisposiciones a la realidad. Esto se entiende mucho más con la lectura de Pozo, pues permite entender cómo el conocimiento del mundo se va naturalizando (diría Piaget se asimila desde estructuras), sin que el sujeto se de dé cuenta, lo que él llama aprendizajes implícitos. Es una forma más compleja de entender los parámetros. Así, Pozo es clave para entender que el ángulo de mirada está configurado por aprendizajes implícitos que reafirman la realidad, que la hacen asimilar como dada y que llenan de confianza para poder estar en ella. Los siguientes módulos siguen problematizando esos aprendizajes implícitos que ponen los significados de las palabras que usamos como dados.

El cuarto módulo hace un retorno a la didactobiografía para construir redes de síntomas y afectaciones. Estas construcciones son problematizadas y permiten seguir retornando y preguntándose sobre las marcas vitales y las palabras y sus significados.

Estos módulos se acompañan con seminarios y lecturas que enriquecen la comprensión del proceso. Por ello, es pertinente hacer un breve recuento de autores que brindan claves para entender la dinámica de construcción de conocimiento desde un sujeto consciente de su subjetividad, la cual ha sido configurada en relación con otros sujetos en realidades concretas.

En primer lugar, es pertinente recuperar la afirmación de Zemelman de que en toda relación del sujeto con la realidad siempre hay una mediación. Dicha mediación afecta la relación de conocimiento y, por consiguiente, amerita un abordaje consciente.

En efecto, desde que se comienza la formación en Ipecal se hace el esfuerzo de darse y dar cuenta de cómo el sujeto establece una relación de conocimiento a partir de construir conciencia de la mediación.

En líneas generales, la mediación está constituida por sistemas teóricos que nos llevan a asimilar (Piaget, 1969) la realidad de cierta manera (parámetros, como los sistemas de creencias). Lo anterior tiene que ver con lo que Pozo ha denominado aprendizajes implícitos y Pichón-Riviere vínculos.

En ese marco, Zemelman hace una invitación de liberarse de estos sistemas referenciales para poder ver la realidad en movimiento, dado que están tan arraigados en nosotros que nos hacen verla de manera anquilosada, dada, predecible (diría Pozo) y que nos lleva a tener respuestas y comportamientos automáticos frente a la realidad (Pichon-Riviere).

En efecto, Zemelman plantea que “liberar el razonar de este sistema de referencia es una condición para que este se pueda abrir hacia lo real”. Por ello, es importante abrir el pensamiento, más exactamente a pensar basados en la articulación (dialéctica). Es un pensamiento que busca establecer relaciones más que explicar o atribuir propiedades (predicados) sobre la realidad.

Esto se puede lograr a través de la exigencia de articular varias dimensiones. Me explico: empezamos por retornar a nosotros mismos (Filloux), dándonos cuenta de cómo nuestra experiencia y nuestra historia biológica y cultural (Maturana y Varela) nos afecta, nos va

configurando, nos va llevando a producir el mundo de cierta manera. Era una dimensión particular, pero después empezamos abrirla en complejidad al articularla con nuestra familia, nuestros compañeros de trabajo, de estudio, nuestro país, continente, nuestra época (pasamos del sujeto auto-referenciado al sujeto histórico y el sujeto social). Esta exigencia de articulación nos invita a encontrar relaciones que se entretujan para problematizar, no para formular hipótesis a comprobar.

La problematización incluyó ese llamado a la objetividad, que no es más que entender que siempre va a quedar algo por fuera en nuestra construcción del objeto, por lo que debe tener siempre la exigencia de la totalidad, lo que nos exige abrir siempre la puerta a la incertidumbre, a lo que está por darse (pues la realidad está en movimiento).

Pensar articuladamente (dialéctica como articulación), y en el marco de la incertidumbre, obliga al investigador en formación a usar la teoría de otra manera, pues ésta ya no es un lugar de seguridad desde donde se extraen afirmaciones que explican los problemas. De hecho, se hace el llamado para vaciarse de las teorías que tenemos incorporadas, porque no dejan ver la realidad y pensar el problema. Se recurre a las teorías para hacer uso crítico de ellas. Este uso de la teoría radica en que para leer, articular y problematizar la realidad requerimos de conceptos construidos en teorías, pero que son tomados como herramientas de pensamiento, lo que requiere trasgredir la definición esquematizada del sistema de referencia donde fue construido. Así, usamos los conceptos para organizar nuestro pensamiento, evitando precipitar jerarquías de contenido (conclusiones) o razonamientos limitados a la dinámica causa-efecto.

Antes de continuar, es pertinente concentrarse en la construcción de la aprehensión, pues es el comienzo de la construcción del problema,

horizonte a seguir después de la construcción de la afectación estructurante y su resemantización. En líneas generales, la aprehensión hace referencia a la construcción de la relación de conocimiento, que de manera espacial lo podemos llamar colocación o ángulo de mirada.

La aprehensión es construir conscientemente la relación de conocimiento, lo que antes se daba por dado (o desde Descartes se empezó a dar por dado, con la idea del observador inobservado, que configura la episteme de todas las ciencias modernas). Se trata pues de hacer consiente cómo me relaciono con la realidad, cómo me relaciono con el otro y consigo mismo, y cómo estas múltiples relaciones configuran mi producción del mundo y mi forma de producir conocimiento.

En el proceso, la construcción de la aprehensión es equiparable con la construcción de la afectación estructurante, pues al darme y dar cuenta de mi subjetividad me doy cuenta de una(s) marca(s) que me llenan de sentido o que, mejor, me pueden orientar el sentido, organizando mi mirada sobre la realidad que vaya a investigar.

Así, cuando se construye la afectación estructurante se encuentra conscientemente una relación con la realidad, lo cual va a determinar la construcción del objeto y su problematización (y por su puesto los conceptos organizadores para dicha construcción). Es lo que la lectura de Derrida nos deja ver: él no estudia el lenguaje y sus producciones discursivas porque es el tema que le pusieron en una revista, lo hace porque su historia de vida está marcada por esa inclusión y exclusión que produce la cultura en forma de gramática rígida en las instituciones donde él habitó.

Claro está que el mejor ejemplo de esto es el mismo Zemelman, quien con la experiencia del derrocamiento de la Unidad Popular, y como exiliado en México empezó a preguntarse por qué había pasado en Chile lo que pasó. Llegando a convertirse en epistemólogo, para después decir:

la dirigencia de la UP tenía un pensar teórico tan arraigado que no estaba viendo la realidad, se la estaba inventando.

Así, los módulos cursados ayudan a construir la aprehensión, es decir, la relación consciente con la realidad que expresa, de alguna manera, una necesidad de conocimiento. Esta aprehensión permite construir los otros dos momentos señalados por Zemelman (capítulo 5 de Horizontes): la definición del objeto y, finalmente, la explicación.

En el proceso es posible sentir ansiedad, pero no sentido esta idea de Zemelman: la mayor conciencia lograda, producto de la ampliación de la relación con la realidad, lleva a tener más capacidad de actuar sobre las circunstancias. De allí que pueda preguntarme: ¿Qué conocimiento voy a producir y cómo este conocimiento podrá ayudarme a ser protagonista de mi historia? Todo esto en el marco de dimensionar socialmente mi afectación estructurante para producir conocimiento.

Conclusiones

En este artículo se mostró una propuesta de formación de investigadores sociales a partir de retornos intra-subjetivos para comprender la forma en que el mundo que vemos, nombramos y practicamos (valga decir, siguiendo a Maturana y Varela, enactuamos) es resultado de un proceso biológico, social y cultural inconsciente que necesita ser explicitado para poder romper los objetos dados y anquilosados propios de una epistemología ingenua.

En ese sentido, investigar es, en últimas, investigarse, pues da claves para ver cómo veo un mundo consabido y familiar y cómo este puede ser visto, nombrado y vivido de otras maneras, ya que conocer pasa por problematizar y ampliar los esquemas de relación con la realidad.

Este retorno sobre sí, para lo cual puede usarse el dispositivo de la didactobiografía, inevitablemente

lleva a ver que la subjetividad, como tejido de sentido y significado, está intrínsecamente vinculada a relaciones intersubjetivas, instituciones sociales y gramáticas culturales en contextos particulares. De allí que la formación como investigador tenga que trascender la auto-referencia para entenderla en clave de sujeto histórico y sujeto social. De esto deriva la necesidad de preguntarse cómo la afectación estructurante particular es vivida y significativa hoy por los otros sujetos hijos de la misma época.

Este artículo comenzó afirmando que el pensamiento con que operan algunos investigadores latinoamericanos no es, paradójicamente, latinoamericano (Silva, 2008), toda vez que lo hacen desde una episteme inconsciente que determina formas de ser-saber-hacer y establecen condiciones para producir el conocimiento supuestamente válido. No obstante, esta episteme se ha impuesto a partir de procesos de hegemonización, es decir, que no es universal por sus características, sino que ha sido universalizada, a tal punto que opera sin cuestionarse y se encarna en los sujetos que investigan.

Entre otras cosas, esto es peligroso porque encubre otras formas de conocer, pero, de fondo, porque reproduce una organización social que jerarquiza al mundo y no deja ver otras opciones de futuro, sino la consabida y formulada como obvia y natural por el orden establecido.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama
- Cuesta, O. (2015). Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. *Revista Ágora* (15) 1, pp. 153 – 168
- Cuesta, O. (2010). Nociones para revisar los principios epistemológicos de la investigación: una mirada descolonizadora. *Revista Nodo*, Vol 5., pp.79 – 92
- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Formar investigadores sociales pasa, pues, por mostrar cómo se encarna esa episteme en las subjetividades y de qué forma su problematización lleva a pensar en la posibilidad de otro mundo. Lo propuesto por Ipecal para lograrlo no es novedoso en este sentido, pues ya otros autores han formulado críticas al respecto y han hablado de hacer una ontología histórica del sujeto como un primer programa de formación en investigación (Packer, 2013) o hacer un análisis de la antropología inconsciente que opera en el investigador (Bourdieu, 2003). Sin embargo, el compromiso de formación del Ipecal es novedoso en el sentido de que involucra la dimensión política de una manera significativa, toda vez que no se trata un ejercicio de erudición sino de responsabilidad con la construcción de futuros posibles, en últimas, de la recuperación del sujeto y la producción de conocimiento que le lleven a transgredir lo que lo condiciona y convertir el límite en oportunidad.
- Entonces sí, como diría Foucault, lo decible determina lo visible, el compromiso ético-político de conocer debe permitir decir otros enunciados sobre el mundo diferentes a los de la semántica del orden hegemonizado, pues sólo así se hacen visibles otras formas de ser-saber-hacer mundos posibles. Esto es lo que la articulación de la didáctica no-parametral y la epistemología de la conciencia histórica permiten, toda vez que definen una política para no inocular el sentido.

- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica*. Lander, Edgardo (comp.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdes.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Maturana, H. , Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria. Lumen
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Picho-Rivière, E. (2008). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Silva, J. (2008). Desobediencia epistémica desde Abya Yala (América Latina). En: *Primer Congreso Internacional Pensamiento Social Latinoamericano Perspectivas para el Siglo XXI*. Disponible en: <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/souza03.pdf>.
- Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de derecho y sociedad.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. Barcelona: Anthropos. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer*. Barcelona: Anthropos.
- Zemleman, H. (1994). Racionalidad y ciencias sociales. En: *Suplementos Textos de historia social del pensamiento No. 45*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Agora USB*, 15(2), 343-362. doi:<https://doi.org/10.21500/16578031.1618>